

Prácticas de liderazgo distribuido en formación técnico profesional: Nuevas formas de aprender, enseñar y trabajar

Distributed leadership practices in vocational education and training: New ways of learning, teaching and working

Luis Ahumada Figueroa* 

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile (luis.ahumada@pucv.cl)

Soledad Castro Castro 

Fundación Mujeres por la Educación, Chile (castrosoledad77@gmail.com)

Oscar Maureira Cabrera 

Escuela de Ciencias y Tecnología Educativa, Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile (omaureir@ucsh.cl)

Mauricio Pino-Yancovic 

Instituto de Estudios Avanzados en Educación y CIAE, Universidad de Chile, Santiago, Chile (mauricio.pino@ciae.uchile.cl)

*Autor para correspondencia.

Recibido: 04-abril-2023

Aceptado: 31-octubre-2023

Publicado: 15-noviembre-2023

Citación recomendada: Ahumada Figueroa, L., Castro Castro, S., Maureira Cabrera, O., & Pino-Yancovic, M. (2023). Prácticas de liderazgo distribuido en formación técnico profesional: Nuevas formas de aprender, enseñar y trabajar. *Psicoperspectivas*, 22(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue3-fulltext-2949>

RESUMEN

La formación técnica profesional ha sido resaltada tanto por su importancia para el desarrollo económico y social de los países como por promover una mayor equidad, movilidad social e inserción laboral de sus estudiantes, pero ha sido escasamente estudiada en Chile y en el mundo. El objetivo de este estudio fue identificar y caracterizar las prácticas de liderazgo distribuido en centros de educación secundaria técnico profesional con trayectoria sostenida de mejoramiento. En este estudio cualitativo se analizó 10 casos localizados a lo largo de todo el país. Como técnicas de producción de datos se realizaron entrevistas y grupos focales con directivos y docentes. Los resultados dan cuenta de prácticas de liderazgo distribuido centradas en metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, siendo la gestión directiva una dimensión clave para facilitar estas prácticas. Se concluye que para implementar prácticas de liderazgo distribuido es fundamental instaurar una cultura de trabajo colaborativo. Una formación más inclusiva y democrática, que contribuya a la construcción de un futuro más sustentable y en equilibrio con el medio, exige superar desafíos de la formación asociados a nuevas formas de organización en el trabajo, especialmente sensibles para la educación técnico profesional.

Palabras clave: educación técnico profesional, estudio de casos, liderazgo, liderazgo distribuido, mejoramiento escolar

ABSTRACT

Vocational technical training has been highlighted both for its importance for the economic and social development of countries and for promoting greater equity, social mobility and labor market insertion of its students, but it has been scarcely studied in Chile and in the world. The objective of this study was to identify and characterize the practices of distributed leadership in secondary vocational-technical schools with a sustained trajectory of improvement. This qualitative study analyzed 10 cases located throughout the country. Interviews and focus groups with directors and teachers were carried out as data production techniques. Findings show distributed leadership practices focused on active teaching and learning methodologies, with management as a key dimension to facilitate these practices. It is concluded that in order to implement distributed leadership practices it is essential to establish a culture of collaborative work. A more inclusive and democratic education, which contributes to the construction of a more sustainable future in balance with the environment, requires overcoming training challenges associated with new forms of work organization, especially sensitive for technical-professional education.

Keywords: case study, distributed leadership, leadership, school improvement, vocational education and training

Financiamiento: FONDECYT 1210249 y ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003.

Conflictos de interés: Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En un contexto de cambios y transformaciones sociales en el mundo del trabajo y las organizaciones, la formación secundaria técnica profesional desempeña un rol importante para lograr una mayor equidad y justicia social (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2021). Esta formación contribuye a una mayor movilidad social e inserción laboral de estudiantes de sectores sociales desfavorecidos y aborda las nuevas necesidades asociadas a la cuarta revolución industrial (Lafont et al., 2021; Sepúlveda & Valdebenito, 2019a). Al respecto, Avis et al. (2021) plantean que tanto en el sur como en el norte global se debe rediseñar esta formación, orientando sus prácticas hacia una formación más inclusiva y democrática. Según estos autores, la formación técnica profesional debe contribuir a la construcción de un futuro más sustentable, al bienestar, cohesión y justicia social, cumpliendo así un rol de transformación social.

Šćepanović y Martín (2020) señalan que, si bien la formación técnico profesional se ha mostrado exitosa en muchos países de Europa, particularmente en Alemania, también ha mostrado dificultades en países donde existe escasa cultura de colaboración e incentivos para que las empresas se involucren en los procesos formativos.

En Latinoamérica y el Caribe las políticas educativas buscan fortalecer la educación técnica entregando recursos y lineamientos que estimulen el vínculo de los centros educativos con el sector productivo. En México se ha puesto especial énfasis en la regulación de los centros educativos y las empresas donde estudiantes realizan su formación práctica (Gómez, 2022). Costa Rica, por su parte, ha intentado generar acuerdos entre centros educativos, empresas y sindicatos con especial énfasis en la condición laboral de estudiantes aprendices (Láscarez-Smith & Schmees, 2021).

Los estudios comparativos realizados en Latinoamérica, respecto a la transición de jóvenes hacia el mundo del trabajo, muestran dificultades debido a los altos índices de abandono escolar, la necesidad de trabajar prontamente para aportar a la subsistencia familiar y la brecha entre las expectativas de los jóvenes y lo que les ofrece el mercado laboral (Gontero & Weller, 2020). Lo anterior supone un desafío para las políticas educativas que debieran ser flexibles a la hora de considerar múltiples trayectorias educativas y laborales, incluida la continuidad de estudios en educación superior (Sepúlveda & Valdebenito, 2019a).

En Chile, la formación técnica profesional constituye un ámbito de preparación inicial y de formación integral para la vida adulta, que combina tanto el aprendizaje teórico como el práctico en un determinado campo ocupacional (Ministerio de Educación (MINEDUC), 2016a). Actualmente, las bases curriculares del Ministerio de Educación definen 35 especialidades agrupadas en 15 sectores económicos (MINEDUC, 2016b). Uno de los aspectos centrales de esta modalidad educativa es su vínculo con el sector productivo, debiendo desarrollar estructuras organizacionales y programas curriculares que respondan a las características cambiantes del entorno, desafiando especialmente el trabajo de los líderes educativos (Sepúlveda & Valdebenito, 2019a).

Para apoyar a los líderes educativos, en Chile se ha diseñado el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDE), donde se indica que el liderazgo se constituye por un conjunto de prácticas son una acción situada en un contexto determinado. Las prácticas de liderazgo son un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y reflejan las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas que tiene un líder en su interacción con personas y entorno (MINEDUC, 2015).

En el campo de las prácticas de liderazgo se ha destacado particularmente el liderazgo distribuido, el cual emerge de las relaciones e interacciones en las prácticas cotidianas dentro de una comunidad educativa (Harris et al., 2022; Spillane & Ortiz, 2019). Este tipo de liderazgo no se centra en una persona o cargo, sino en el conjunto de personas que eventualmente asumen roles de liderazgo. Para que emerjan prácticas de liderazgo se requiere una cultura de trabajo colaborativo que facilite un aprendizaje

compartido entre todos los miembros de la comunidad educativa, conformando comunidades de aprendizaje profesional (Maureira & Garay, 2019).

En educación secundaria, la investigación ha evidenciado la importancia del liderazgo distribuido para el mejoramiento escolar. En efecto, los liceos con trayectoria sostenida de mejoramiento han logrado distribuir el liderazgo asumiendo responsabilidades compartidas de la dirección con docentes y líderes medios, especialmente aquellos que imparten formación técnico profesional (Bellei et al., 2020).

El liderazgo distribuido es especialmente relevante para la educación media técnico profesional dado que depende de una buena vinculación con el medio. Sin embargo, esta vinculación suele recaer en el jefe de especialidad, no existiendo mecanismos institucionalizados que aseguren una buena conexión con el sector productivo por parte de todos los actores involucrados en la formación (Sepúlveda & Valdebenito, 2019b).

Desde la perspectiva de la investigación sobre liderazgo distribuido, estructuras organizacionales menos jerárquicas, con decisiones más participativas e inclusivas responden mejor a las necesidades de formación y vinculación con el entorno de este tipo de educación (Ahumada et al., 2022). Por otro lado, algunos autores destacan que el liderazgo distribuido no es simplemente una delegación de tareas y funciones, sino un cambio cultural y sistémico, cuyo eje estaría en una distribución más equitativa del poder y el liderazgo (Bravo-Rojas et al., 2021).

Recientemente en Chile, se ha implementado el MBDLE en EMTP (Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en Enseñanza Media Técnico Profesional) para ser aplicado a la educación técnica profesional (Centro de Innovación en Liderazgo Educativo, 2021). El documento presenta un conjunto de dimensiones sobre liderazgo educativo que son consonantes con la literatura sobre liderazgo distribuido, tales como la “visión estratégica compartida”, “desarrollo y gestión del establecimiento”, “procesos de enseñanza-aprendizaje y capacidades profesionales”, “articulación de trayectorias con el medio” y “cultura, integración y convivencia”.

Además, se han publicado los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) para los liceos técnico-profesionales y sus sostenedores (MINEDUC, 2021), con el propósito de orientar la gestión de calidad en estos centros, sistematizado en las dimensiones: directiva, recursos, pedagógica, convivencia y entorno. Todas estas dimensiones de la gestión escolar son relevantes para sostener procesos de mejora continua, debiendo ser incorporadas por sostenedores, equipos directivos y docentes en sus sistemas de planificación, gestión y rendición de cuentas.

Las dimensiones de gestión y las prácticas de liderazgo involucradas en los estándares indicativos requieren de un liderazgo distribuido que fomente una cultura de colaboración al interior y fuera de la comunidad educativa, donde destaca la relevancia del vínculo que se realiza con el entorno social y productivo para dar respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes, tanto para la inserción al mundo del trabajo como para continuar estudios en la educación superior.

El estudio de liceos de educación secundaria con trayectorias sostenidas de mejoramiento muestra que los establecimientos con un liderazgo educativo más distribuido han integrado a la gestión directiva, entre otros, a profesionales encargados de asuntos estudiantiles, coordinadores de ciclo y jefes de unidades técnicas más especializadas (Bellei et al., 2020). Sin embargo, en Chile aún son escasos los estudios que profundicen en las prácticas de liderazgo de directivos y docentes en educación técnico profesional, así como aquellos factores que facilitan u obstaculizan su implementación (Sepúlveda & Valdebenito, 2019b).

Por otro lado, Mifsud (2023) da cuenta de la diversidad de conceptualizaciones y aproximaciones empíricas en el estudio del liderazgo distribuido. Su revisión sistemática concluye que existe la necesidad

de desarrollar estudios de liderazgo distribuido con una perspectiva más crítica que consideren la diversidad de contextos y que expliquen mejor los cambios en la estructura de poder, autoridad y control. Asimismo, plantea la necesidad de un mayor análisis de la relación entre la conceptualización teórica y las prácticas de liderazgo distribuido que efectivamente pueden ser observadas en contextos culturales específicos.

Considerando tanto los vacíos entre la teoría y la práctica, como las potenciales tensiones de poder sobre el liderazgo distribuido, este artículo aborda las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo distribuido que se implementan en liceos técnico-profesionales con trayectorias sostenidas de mejoramiento escolar? ¿Cuáles son los factores facilitadores u obstaculizadores de las prácticas de liderazgo distribuido en liceos técnico-profesionales con trayectorias sostenidas de mejoramiento escolar? Identificar las prácticas de liderazgo distribuido y analizarlas desde la perspectiva de los actores involucrados, así como las condiciones que facilitan su implementación, es muy relevante pues permitirá identificar aspectos específicos sobre su desarrollo, posibilidades y limitaciones, en contraste con lo que promueve la literatura en educación para potenciar este tipo de liderazgo en el sistema educativo en Chile.

Método

El objetivo de este estudio fue identificar y caracterizar las prácticas de liderazgo distribuido que se implementan en liceos técnico profesionales con trayectorias sostenidas de mejoramiento escolar. Para identificar y caracterizar las prácticas de liderazgo distribuido se utilizó como método el estudio de casos múltiples, exploratorio e instrumental (Stake, 2010). Es decir, se buscó indagar en un fenómeno común que debería estar presente en los distintos casos, desde un enfoque de casos paradigmáticos. Un caso paradigmático posee características específicas que pueden ser homologadas a otros, justamente por su especificidad e iluminar otros casos similares (Flyvbjerg, 2006). El carácter paradigmático de los casos escogidos en este estudio tiene relación con su trayectoria sostenida de mejoramiento escolar.

En este artículo se da cuenta de los resultados cualitativos del estudio FONDECYT 1210249 (2021-2023) realizado en Chile y cuyo diseño de investigación fue aprobado por el comité de ética y bioseguridad de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (BIOEPUCV-H388-2021). El estudio aporta conocimiento acerca de las prácticas de liderazgo distribuido que, para otros casos con características similares, pudieran ser relevantes, sin con ello pretender generalizar estos resultados a todos los liceos del país.

Participantes y proceso de selección de los casos de estudio

Para evaluar la trayectoria sostenida de mejoramiento, se utilizó el Índice de Desempeño Educativo (Valenzuela et al., 2016), e Indicadores de Desarrollo Personal y Social de los Informes de Resultados del año 2019, elaborados por la Agencia de Calidad de la Educación (ACE), tales como asistencia escolar, retención escolar, tasa de titulación, dependencia y modalidad técnico profesional. Como se puede observar en la **Tabla 1**, en los casos seleccionados están representadas todas las zonas geográficas del país, con una gran diversidad también de sectores industriales.

En cuanto a la dependencia, seis de los 10 casos seleccionados son particulares subvencionados (PS), uno de administración delegada (AD), dos de servicios locales de educación (SLEP) y uno pertenece a una Corporación Municipal (CM). En cuanto a la matrícula, el promedio es de 1,221 estudiantes, el establecimiento con menor matrícula tiene 238 estudiantes y 2,855 el que tiene la mayor matrícula. El número de docentes el promedio es de 56 docentes, variando en un rango de 19 a 115 docentes por establecimiento. El promedio Índice de Desempeño Educativo (IDE) va de -0.94 a 1.05, lo que sitúa a la mayoría de estos establecimientos por sobre la media nacional en cuanto a desempeño educativo. El índice IDE tiene promedio cero para el período base (2001-2003) a nivel nacional y se expresa en unidades de desviación estándar (*DS*).

Tabla 1
Caracterización de la muestra

Caso	Tipo	Especialidad	Tamaño	Docentes	IDE	Zona
1	PS	Enfermería/Agropecuaria / Mecánica Automotriz/Telecomunicaciones	1061	73	0.77	Centro Sur
2	PS	Electrónica/Telecomunicaciones/Mecánica Automotriz	1345	54	0.99	Centro Norte
3	AD	Mecánica Industrial/Electricidad/Mecánica Automotriz/Construcciones Metálicas/Instalaciones Sanitarias	1153	56	0.84	Centro Norte
4	SLEP	Agropecuaria/Servicios de Turismo/Mecánica Industrial	238	19	-0.94	Norte
5	PS	Administración/Electrónica/Electricidad Electricidad/Electrónica/Mecánica	1181	49	-0.05	Norte
6	PS	Industrial/Mecánica Automotriz/ Telecomunicaciones Química Industrial/E. Industrial	937	63	0.78	Centro Sur
7	SLEP	Alimentos/Gastronomía/Mecánica Automotriz/Operaciones Portuarias	942	60	0.17	Centro Norte
8	PS	Montaje Industrial/Administración Electricidad/Electrónica/Mecánica	1535	55	1.05	Centro Sur
9	PS	Industrial/Mecánica Automotriz/Contabilidad	2855	115	0.09	Sur
10	CM	Contabilidad y Administración	666	37	0.01	Austral

Notas: AD: Administración delegada; CM: Corporación Municipal; IDE: Índice de Desempeño Educativo; PS: Particulares subvencionados; SLEP: servicios locales de educación.

Producción de datos

Para conocer en profundidad la particularidad de cada caso en relación con sus prácticas de liderazgo distribuido, entre los años 2020 y 2021 se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos, jefe de la unidad técnico-pedagógica y grupos focales con los jefes de especialidad y docentes tanto del plan general como de especialidades de cada caso. La diversidad de actores y métodos utilizados se aplican por la naturaleza colectiva de las prácticas de liderazgo distribuido. En total se realizaron 20 entrevistas individuales semiestructuradas, 20 grupos focales con equipos directivos y 20 grupos focales con docentes.

La pauta de entrevista y grupo focal fue validada por jueces expertos antes de ser aplicadas a cada caso. Tanto las entrevistas como los grupos focales abordaron las prácticas de liderazgo distribuido, cómo estas prácticas contribuyen a generar una cultura de colaboración y su relación con el mejoramiento escolar.

Procedimiento de análisis de datos

Los datos producidos fueron transcritos *ad verbatim* y analizados utilizando el software Atlas.ti.9 mediante un análisis de contenido cualitativo en tres fases (Cáceres, 2003; Ruiz, 1996). En la Fase 1 se identificaron -como unidad de análisis- las prácticas de liderazgo distribuido asociadas a cada caso. Los datos fueron sistematizados para cada caso utilizando los ejes temáticos de descripción de la práctica, condiciones de implementación de la práctica, efectos de la práctica, facilitadores y obstaculizadores de la práctica. Luego las prácticas de liderazgo distribuido identificadas fueron agrupadas según criterios de análisis temático.

En la Fase 2, a partir de los textos sistematizados en la Fase 1, se realizó una codificación en vivo con las citas más representativas de cada caso, respecto a los factores facilitadores y obstaculizadores de las prácticas de liderazgo distribuido. En esta fase los códigos asociados a cada cita fueron agrupados y categorizados de forma emergente según factores facilitadores u obstaculizadores de las prácticas de liderazgo escolar. Tanto para los códigos como para la categoría se aplicaron criterios de exclusividad, pertinencia y objetividad, mediante la triangulación de investigadores (Ruiz, 1996).

La Fase 3 tuvo el objetivo de comprender que dimensiones de la gestión escolar han facilitado y obstaculizado el proceso de implementación de prácticas de liderazgo distribuido. Los factores facilitadores y obstaculizadores de las prácticas de liderazgo previamente identificados y categorizados en la Fase 2 se agruparon según las distintas dimensiones de gestión consideradas en los estándares indicativos de desempeño. Finalmente, para comprender la relevancia de cada una de estas dimensiones se realizó un análisis de frecuencia de cada factor facilitador u obstaculizador, así como el número de citas asociadas a dichos factores.

Consideraciones éticas

Tanto para la participación en el estudio como para la recolección y producción de datos, se envió una carta de consentimiento informado a los directivos y docentes participantes de los establecimientos, explicándoles el objetivo de la investigación y asegurando la confidencialidad del uso de los datos de manera de resguardar su identidad. Tanto el proyecto como las cartas de consentimiento fueron revisados y aprobados por el comité de ética de la institución patrocinante del proyecto.

Resultados

Identificación y descripción de las prácticas de liderazgo distribuido

A continuación, se describen las prácticas de liderazgo distribuido que fueron identificadas en los distintos casos (ver **Tabla 2**). Un primer grupo de prácticas se relacionan con el trabajo de enseñanza y aprendizaje que realizan los docentes y estudiantes. Entre estas prácticas destaca el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el acompañamiento pedagógico entre los docentes (APD) y el modelo de formación dual o de alternancia (MPA), que combina enseñanzas del centro educativo con la práctica en la empresa. Un segundo grupo de prácticas están asociadas a cambios en la estructura organizacional, tales como la creación de departamentos (DEP), la conformación de equipos de trabajo interdisciplinario (TI), así como grupos de acompañamiento a estudiantes (GA) y grupos profesionales de trabajo (GPT).

Tabla 2
Prácticas de liderazgo distribuido

Caso	Prácticas
1	Departamentalización (DEP)
2	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
3	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
4	Acompañamiento Pedagógico entre Docentes (APD)
5	Grupos Profesionales de Trabajo (GPT)
6	Equipos Profesionales de Trabajo (EPT)
7	Modelo Pedagógico de Alternancia (MPA)
8	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
9	Trabajo Interdisciplinario (TI)
10	Grupos de Acompañamiento a Estudiantes (GA)

En relación con la pregunta de investigación, un primer hallazgo es la identificación de dos tipos de prácticas de liderazgo distribuido: a) orientadas a mejorar las metodologías de enseñanza y aprendizaje, y b) orientadas a generar condiciones estructurales que fortalezcan un liderazgo distribuido y una cultura de colaboración.

Respecto a las prácticas de liderazgo distribuido orientadas a mejorar las metodologías de enseñanza y aprendizaje, dos casos que implementan el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), son particulares subvencionados (PS) y uno es de administración delegada (AD). Lo anterior podría estar relacionado con el nivel de autonomía del centro educativo y de los docentes para implementar metodologías innovadoras, aspecto que puede ser más complejo en centros educativos cuya dependencia administrativa obliga a mayores restricciones en aspectos curriculares. Por otro lado, los centros que han implementado el Modelos de Acompañamiento Pedagógico entre Docentes (APD) y el Modelo Pedagógico de Alternancia (MPA), pertenecen a un Servicio Local de Educación (SLEP). Ambas prácticas están siendo promovidas por la política pública en los respectivos instrumentos de gestión directiva, lo que podría estar relacionado con su implementación.

Respecto a las prácticas de liderazgo distribuido orientadas a generar condiciones estructurales que fortalezcan un liderazgo distribuido y una cultura de colaboración, cuatro de los centros que implementan este tipo de prácticas son particulares subvencionados. Todos ellos han tenido la capacidad de introducir cambios en la estructura organizacional, sea mediante la conformación de departamentos o bien grupos GPT con cierta flexibilidad para introducir cambios estructurales. Lo anterior podría estar relacionado con contar con la autonomía y los recursos para implementar dichos cambios. El único caso que implementa un grupo de apoyo a estudiantes, tanto en los aspectos académicos como emocionales, pertenece a una corporación municipal ubicada en la zona austral. Lo anterior puede estar relacionado con las características sociodemográficas y el proyecto educativo del centro, siendo este cambio estructural de naturaleza distinta a los anteriormente mencionados. A continuación, se describe en profundidad cada una de estas prácticas aportando citas representativas de los actores involucrados.

Prácticas orientadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje

El ABP es una práctica de liderazgo distribuido que aparece en tres de los casos investigados (ver Tabla 2). En el Caso 2, el ABP se implementa por niveles escolares, mediante proyectos interdisciplinarios, donde se potencia la articulación entre asignaturas con un objetivo común en cada nivel escolar y también en una implementación transversal de ABP durante dos semanas en todo el establecimiento. En esta modalidad, el liceo modifica la estructura establecida de clases y los estudiantes ocupan la infraestructura disponible para diseñar e implementar sus proyectos con el apoyo de los docentes de las asignaturas y especialidades involucradas.

En el Caso 3, el ABP ha promovido una mayor participación y protagonismo estudiantil, quienes a través del desarrollo de roles y la práctica del método científico, buscan la definición y solución de una problemática social. En el Caso 8, el diseño y coordinación del ABP depende de los estilos de trabajo de los docentes que participan de esta práctica. Normalmente, los docentes identifican temas en común entre asignaturas y establecen objetivos comunes para trabajarlos en un período acotado de tiempo definido en conjunto. Al respecto un director señala:

Bueno, yo creo que es como construir una canción. Hay distintas maneras, algunos le colocan la música primero y otros la letra. En el caso nuestro lo que hacen normalmente los profes es tirar el currículum sobre la mesa y decir "Oye yo tengo que ver este tema" y de repente los profes de matemáticas "En geometría también tengo que ver ese tema, mira vinculémonos", entonces ya ahí se establece algunos objetivos en común y posteriormente a partir de reuniones que se tengan, se trata de dividir las funciones, las tareas y en general eso posteriormente es evaluado a través de muestras, a través de informes, no hay una prueba tampoco porque creo que queda corta la prueba para evaluar este trabajo. (Entrevista Directivo, Caso 8)

El acompañamiento pedagógico entre docentes, tanto en instancias formales como informales, es otra práctica de liderazgo distribuido relacionada con el trabajo de enseñanza y aprendizaje. En el Caso 4, esta práctica ha permitido fortalecer el conocimiento pedagógico y el rol docente de los profesores de especialidades, quienes muchas veces no cuentan con formación en pedagogía. En concreto, esta práctica apunta a fortalecer un liderazgo pedagógico a través del compartir metodologías de enseñanza y aprendizaje entre pares.

Otra práctica de liderazgo distribuido relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje es la implementación del MPA. En el Caso 7, la práctica surge como respuesta del establecimiento para entregar aprendizajes que fueran significativos y trascendentales para sus estudiantes. En términos prácticos, los estudiantes cuentan con un profesor guía dentro de la empresa, quien es el encargado de asignar tareas y lo que deben realizar, vinculando el trabajo teórico entregado por el establecimiento con la empresa en la que se encuentran realizando su formación práctica.

Prácticas orientadas con cambios en la estructura organizacional

Un segundo grupo de prácticas se relaciona con cambios en la estructura organizacional que ha implicado generar instancias que permiten una mayor distribución del liderazgo. Los cambios estructurales implican la instauración de una cultura de trabajo colaborativo que permite dar sustentabilidad a las prácticas de liderazgo distribuido. En el Caso 1, la práctica identificada fue la departamentalización, en donde cada asignatura está bajo la estructura de departamentos por especialidad, lo que permite trabajar de una manera más ordenada y colaborativa entre todos los docentes.

El trabajo interdisciplinario (TI) es otra práctica de liderazgo distribuido asociada a un cambio en la estructura organizacional y que ha favorecido el trabajo colaborativo. En el Caso 9, el objetivo del TI es integrar los contenidos curriculares de distintas asignaturas tanto de formación general como de especialidad de un mismo nivel. Estos cambios estructurales requieren tiempo para su implementación y apuntan a instaurar una forma de trabajo que perdure en el quehacer de la organización.

Los proyectos interdisciplinarios que realizamos entre profesores de asignatura y el área técnica, yo por lo menos llevé cinco años acá y de esos cinco años estuve en dos proyectos TP en donde se trabajaba de abarcar el primer año a todos los terceros y a todos los cuartos medios TP y el segundo año solo los terceros medios técnicos, y ahí se cruzan los módulos con asignaturas como inglés, lenguaje, matemáticas igual en algunos casos, filosofía. (Grupo focal docentes, Caso 9)

En el Caso 5 se ha institucionalizado como parte de la estructura organizacional una práctica de liderazgo distribuido denominada grupos profesionales de trabajo (GPT). La reflexión pedagógica acerca de las prácticas que se realizan es lo que está a la base de estos grupos.

Todas las semanas los profesores tienen consejos de profesores; a eso le agregamos lo que nosotros le llamamos los GPT, que eran los grupos profesional de trabajo, y en estos GPT justamente lo que hacen los profesores es poder reflexionar todas las semanas respecto a sus prácticas, respecto a problemáticas que se van encontrando en el currículum, etc. (Directivo, Caso 5)

De igual forma, en el Caso 6, la colaboración ocurre dentro de los denominados equipos EPT. Su implementación ha permitido abordar distintos aspectos formativos de manera simultánea entre distintas asignaturas como, por ejemplo, la instauración del método científico: “este año trabajamos método científico para desarrollar habilidades científicas y fue un trabajo transversal que hicimos de tres asignaturas y finalmente una evaluación común para evaluar cómo había sido el desarrollo de este conocimiento en ese ámbito” (Focus Directivos EPT, Caso 6).

Finalmente, una práctica de liderazgo distribuido aparece asociada a cambios estructurales denominada grupo de acompañamiento a estudiantes (GA). En el Caso 10, esta práctica surge a partir de la pandemia

y se caracteriza por promover la evaluación formativa y sumativa de la enseñanza para propiciar y apoyar los aprendizajes.

Prácticamente ya no se trabaja en GPT. Más que nada, lo que hoy existe son los grupos de acompañamiento, y que en pandemia fueron decisivos. Estos están conformados por un directivo, un profesor jefe, profesor de aula y asistente de educación (...). Se observa cuáles alumnos estaban con mayores problemas, desde el punto de vista académico y socioemocional, e incluso aquellos que están en riesgo de deserción escolar, y hacemos seguimiento. (Entrevista Director, Caso 10)

Todas las prácticas de liderazgo distribuido mencionadas reflejan desafíos importantes para la educación técnico profesional, pero también para la formación secundaria en general. Nuevas formas de organización y trabajo son fundamentales para dar respuesta a las necesidades formativas de estudiantes para el siglo XXI. En especial aquellas competencias asociadas al pensamiento crítico, análisis sistémico y trabajo en equipo. Los cambios en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como los cambios estructurales para sustentarlo contribuyen al logro de estos objetivos.

Factores facilitadores u obstaculizadores de prácticas de liderazgo distribuido

En el proceso de implementación de las prácticas de liderazgo distribuido intervienen diversos factores facilitadores u obstaculizadores. Para presentar esta información, se agrupan los resultados en las dimensiones de gestión directiva, pedagógica, convivencia, recurso y entorno, las cuales se pueden observar en la **Tabla 3**.

Tabla 3
Frecuencia factores facilitadores y obstaculizadores por dimensión

Dimensión	Facilitadores	Obstaculizadores
Gestión Directiva	19	6
Gestión Pedagógica	12	17
Gestión Convivencia	6	1
Gestión Recursos	6	3
Gestión Entono	3	5
Total	46	32

La dimensión gestión directiva, que contempla funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional, registra un total de 19 facilitadores relacionados con el proyecto educativo y el plan de mejoramiento escolar, una gestión colectiva y una distribución de responsabilidades. Los sistemas de incentivo, evaluación, monitoreo, promoción, capacitación y desarrollo de capacidades profesionales, así como la capacidad empática de los directivos hacia los docentes también son facilitadores para el desarrollo de prácticas de liderazgo distribuido. De todos estos factores, la capacitación y el desarrollo de capacidades profesionales es el más mencionado en los distintos casos. Este desarrollo profesional en torno a metodologías activas implica una cultura de trabajo colaborativo que involucra el quehacer tanto de docentes como de estudiantes.

La idea es tener un liceo realmente empoderado con las metodologías activas colaborativas que todo sea proyecto, que todo sea interacción, que todo sea trabajo colaborativo, que los alumnos lo absorban de una manera natural y que nos desafíe a nosotros también a capacitarnos y aprender en forma permanente con la unidad que eso significa también. (Grupo Focal Equipo Directivo, Caso 1)

El apoyo del sostenedor para instaurar nuevas metodologías de trabajo y un liderazgo compartido facilitan también la implementación de prácticas de liderazgo distribuido. Especialmente relevante para

el desarrollo profesional es el uso de la metodología de ABP. Sin embargo, son solo 3 los casos que han logrado implementar plenamente esta metodología, todos ellos particulares subvencionados. Lo anterior hace reflexionar críticamente respecto a cómo se está fortaleciendo el desarrollo profesional docente en la educación pública y los respectivos apoyos por parte del sostenedor.

La dimensión gestión pedagógica, que comprende prácticas de planificación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, registra un total de 12 facilitadores. Se mencionan la formación de postgrado y que se ejerza la profesión simultáneamente con el ejercicio de la docencia. Asimismo, se menciona la vocación de servicio, las altas expectativas respecto a sus estudiantes y el compromiso profesional de los docentes. El contar con docentes autónomos, responsables y creativos, así como con estudiantes motivados favorecería el liderazgo distribuido tanto en el aula como en los equipos profesionales de trabajo.

Lo mismo que le pedimos al alumno, porque al alumno le pedimos autonomía responsable y también entre nosotros hay una autonomía responsable en el sentido de que podemos trabajar nosotros profesionalmente dentro de los sitios comunes de equipos profesionales de trabajo, cuando hay esa coordinación. (Focus Docentes, Caso 6)

Implementar prácticas de liderazgo distribuido no es sólo una técnica, sino que también se destaca como facilitador el fortalecer una nueva mentalidad pedagógica en directivos y docentes poniendo al centro al estudiante, lo cual se ve reflejado en la siguiente cita:

Yo creo también que la mejora tiene que ver con un cambio de cultura que hemos tenido, de mentalidad; nuestro foco es el protagonismo del estudiante en el aula, y cómo nosotros vamos concientizando a todos los estudiantes, y cómo nosotros vamos cambiando nuestras prácticas pedagógicas, las cuales hoy en día no están centradas en el simple hecho de entregar contenido, sino que con ese contenido generar habilidades. (Grupo Focal, Equipo Docente Caso 5)

Para que estas prácticas se implementen es fundamental la colaboración formal e informal entre docentes, la que permite que la capacidad docente para crear pueda desplegarse de manera colaborativa y con ello generar innovaciones pedagógicas:

Creo que la fuerza que tiene el colegio hoy en día son los docentes. Creo que el equipo que hay es muy creativo, muy bueno para hacer cosas nuevas, novedoso (...). Y lo bueno, aunque parezca extraño, las mejores ideas ocurren cuando estamos en la sala de profesores tomándonos un café conversando, se plantean ideas y otros profesores comentan al respecto y va mejorando la idea. (Grupo Focal Equipo Docente, Caso 10)

La dimensión gestión de convivencia, que comprende prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social, incluyendo el ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico de los estudiantes registra un total de seis facilitadores. El compañerismo, la capacidad para dialogar, llegar a acuerdos y trabajar en equipo son los más mencionados. La confianza relacional entre docentes y establecer vínculos con estudiantes es también mencionada.

Ese compartir, ese compañerismo, esa preocupación cuando hemos tenido que pasar por situaciones malas, sientes el apoyo detrás de ese equipo, de ese compañero, no solamente del colega, sino que se transforma ya después en una amistad y una unión familiar que tú la sientes y sientes ese respaldo cuando has tenido que pasar por situaciones malas y eso yo creo que no se da en todos lados, entonces ese compañerismo, ese apoyo es fundamental. (Docente TP, Grupo Focal Profesores, Caso 4)

La dimensión gestión de recursos, que comprende las prácticas dirigidas a contar con los recursos necesarios para la adecuada implementación de los procesos educativos registra un total de seis facilitadores. Estos facilitadores se caracterizan por una buena gestión de los recursos materiales,

administrativos y financieros, y por el fortalecimiento de las redes externas. Finalmente, la dimensión gestión del entorno, que comprende las prácticas de vinculación y articulación de la enseñanza media técnico profesional con otros actores sociales relevantes del entorno, favoreciendo las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes, registra un total de tres facilitadores. El compromiso de las empresas con la formación de estudiantes en práctica, la articulación con la educación superior y el pertenecer a la red Proyectos Bicentenario, resulta un facilitador relevante para que se fomenten prácticas de liderazgo distribuido. Sin embargo, para que se den estos factores facilitadores se requiere de un gran esfuerzo de parte de los docentes y directivos lo cual no siempre se condice con sus condiciones laborales.

Dimensiones y factores obstaculizadores

Los obstaculizadores asociados a la dimensión de gestión pedagógica son los que aparecen con más frecuencia, seguido de obstaculizadores asociados a la dimensión de gestión directiva, gestión del entorno, gestión de recursos y gestión de la convivencia. La dimensión gestión pedagógica registra un total de 17 obstaculizadores. La resistencia de los docentes a adoptar nuevas metodologías de enseñanza, compartir y trabajar de manera interdisciplinaria, así como contar con las competencias técnicas para aplicar un modelo de inclusión educativa y una evaluación formativa son los más mencionados. Relacionado con la estructura curricular se señalan como obstaculizador las diferencias con el Ministerio de Educación respecto al modelo curricular y su pertinencia al contexto local y situado. El modelo curricular actual, a juicio de los docentes, no favorece la articulación de las especialidades y el plan común.

Al no estar contextualizado en nuestra región, no está contextualizado en nuestros estudiantes y de alguna u otra manera nosotros tenemos que cumplir con el currículum”, lo que “a veces nosotros nos preguntamos ¿Este contenido le va a ser significativo al estudiante de tercero y cuarto medio de mecánica automotriz? No sé, sería tan positivo si hubiera un currículum, un plan y programa para los liceos técnico-profesionales en lenguaje. (Focus Docentes, Caso 6)

Relacionado con los estudiantes, en la dimensión pedagógica aparece la dificultad de los estudiantes para trabajar en equipo y adaptarse al trabajo en las empresas. Producto de la pandemia, se observa también como obstaculizador el retraso en la adquisición de ciertos contenidos propios de cada especialidad, así como la necesidad de privilegiar contenidos socioemocionales por sobre los procedimentales. Como lo relata un directivo: “con el tema de la pandemia también la prioridad son todas las habilidades socioemocionales. Entonces, la verdad que justamente todos los talleres el foco ha sido ese” (Grupo Focal, Equipo Directivo, Caso 5).

La dimensión gestión directiva registra un total de seis obstaculizadores. Los principales factores obstaculizadores se vinculan con una debilidad del sostenedor en la gestión de reemplazos, la falta de acompañamiento a docentes noveles, una débil articulación para el logro del perfil de egreso, la falta de coordinación y suspensión constante de reuniones de equipo, la dificultad para instalar prácticas formales de colaboración y la debilidad de algunos directivos para un apoyo con foco pedagógico.

Creo que las instancias están, pero muchas veces se ocupa el tiempo en otras cosas, otras actividades, en cosas de afuera, entonces, esas instancias que ya están se empiezan a perder, se empieza a ocupar en otras cosas. Se dispersa (...) o mejor coordinación para que nosotros no seamos tan dispersos, porque si un grupo quiere hacer una cosa, y luego otra cosa, cuesta concretarlo (...). Sí, de repente te avisan algo y después lo cambian y lo vuelven a cambiar, entonces uno como profesor tiene que informar, y luego cambiar tal información es complejo. (Grupo Focal, Equipo Docente Caso 10)

En la dimensión de gestión del entorno, se registran un total de cinco obstaculizadores. Entre estos destacan la valoración familiar de una enseñanza tradicional por sobre una innovadora, el aumento de licencias médicas por pandemia, la interrupción de clases debido a la pandemia y al estallido social, y la dificultad de desarrollar proyectos en pandemia. La falta de apoyo sociopolítico para generar vínculos

con las empresas, observados principalmente en los liceos de EMTP públicos, aparece también como un obstaculizador muy relevante.

Entonces ahí también hay que hacer ajustes con el sector productivo y, ¿quién a la escuela la ayuda con el sector productivo? Nadie, una vez hubo una reunión con el SLEP y estaban todos y yo dije "¿Quién me ayuda a mí con el sector público? Yo tengo que andar golpeando la puerta con mis colegas en la aduana ¿Y por qué el Gobierno no me ayuda si es la aduana? ¿El SAG? (Entrevista Equipo Docente, Caso 7)

En la dimensión gestión de los recursos, se registran un total de tres obstaculizadores. Se mencionan la debilidad del sostenedor en la gestión oportuna de recursos, la falta de tiempos formales para el trabajo colaborativo y la falta de tiempo para diseñar una evaluación formativa auténtica.

Históricamente siempre hemos tenido problemas con el sostenedor, ya sea la municipalidad o ahora el SLEP, siempre hemos tenido problemas porque no llegan los recursos en el momento adecuado, por ejemplo, el año pasado llegaron recursos cuando los alumnos ya se habían ido, entonces hay que guardar lo que se puede guardar y lo que no ocuparlo en alguna otra actividad, pero siempre hemos tenido [esos] problemas. (Entrevista Directora, Caso 7)

En la dimensión gestión de convivencia se observó como principal obstaculizador el aumento de problemas de convivencia escolar debido a la pandemia, lo cual generó una gestión pedagógica colectiva debilitada en su componente estudiantil: "y ahora como tenemos un problema sobre el comportamiento de nuestros estudiantes, que es una generación muy distinta a la que tuvimos antes de la pandemia, ya sea por la poca motivación, la agresividad que tienen." (Entrevista Focus Equipo Directivo, Caso 7).

Discusión y conclusión

Las prácticas de liderazgo distribuido identificadas en el presente estudio están relacionadas con cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambio en las estructuras organizacionales o cambios en las relaciones tanto hacia el interior como hacia el exterior del centro educativo. Muchos de los casos investigados han adoptado metodologías activas de aprendizaje, tales como el ABP o el modelo MPA, que combina la formación en los centros educativos con la formación en empresas y organizaciones. En Chile este tipo de aprendizaje es estimulado por la política educativa para la educación técnica profesional (MINEDUC, 2021). Sin embargo, su gestión efectiva con articulación e impacto social se presenta aún como un gran desafío (Bravo-Rojas et al., 2021).

Respecto al ABP, la literatura es clara en señalar que puede ser altamente efectivo al propiciar autonomía y liderazgo estudiantil, sin embargo, su práctica requiere de una planificación cuidadosa, gestión efectiva y una gran colaboración, así como una buena formación inicial docente en metodologías activas (Salido, 2020). Para Salido (2020) saber plantear preguntas correctas para generar pensamiento crítico, saber conectar y comprometer a estudiantes, saber articular y evaluar los objetivos curriculares con los proyectos son competencias indispensables para poder utilizar estas metodologías activas. Los resultados de esta investigación suman a estas capacidades, el saber diseñar proyectos con visión estratégica, conectar con las necesidades sociales de los estudiantes y la vinculación activa con la comunidad. Particularmente en la educación técnico profesional, esta metodología aumenta los índices de motivación del alumnado, así como el trabajo colaborativo, a través del emprendimiento de proyectos de investigación (González-Ferriz, 2021).

Investigaciones realizadas en Chile durante la pandemia, muestran cómo la autonomía profesional y la vinculación con profesionales encargados de entregar apoyo psicosocial juegan un rol preponderante para la vinculación pedagógica con estudiantes (Queupil et al., 2021). Este estudio indica que las prácticas de liderazgo distribuido requieren de cambios en la estructura organizacional, cuestión clave para su

sustentabilidad (Harris et al., 2022). Por ello, es fundamental mejorar su implementación a través de medidas estratégicas, como la incorporación de prácticas de liderazgo distribuido en acciones del plan de mejoramiento escolar (PME; Bellei et al., 2020).

La gestión de capacitaciones, las buenas relaciones, la existencia de tiempos y espacios, fueron percibidas como condiciones facilitadoras en la implementación de las prácticas de liderazgo distribuido. La literatura relacionada con liderazgo y gestión directiva resalta estos factores como elementos claves para el mejoramiento escolar (Ortega-Rodríguez & Pozuelos, 2022). De acuerdo con los resultados de la presente investigación, tanto la labor del equipo directivo como la del sostenedor es fundamental para instaurar una cultura de colaboración y un liderazgo distribuido. Sin embargo, no todos los casos investigados cuentan con el suficiente apoyo del sostenedor, lo que se condice con otros estudios nacionales en educación técnico profesional que dan cuenta de la misma dificultad (Bellei et al., 2020).

En cuanto a los factores obstaculizadores de la implementación de prácticas de liderazgo distribuido, la dimensión de gestión pedagógica es la que aparece con un mayor número de obstaculizadores. Lo anterior refuerza la idea que el liderazgo distribuido supone no solo que la dirección genere condiciones para lograr cambios en la estructura organizacional (Ruiz et al., 2022), sino que los docentes realicen cambios profundos en los procesos de enseñanza y aprendizaje con foco pedagógico y centrado en el estudiante (Irit et al., 2022). En la educación técnico profesional, sin embargo, este foco cobra aún más relevancia, dado las características de este tipo de formación que requiere una constante interacción entre el sector productivo y el sector educativo (Domingo, 2021).

Los casos que se han investigado proveen de muchas lecciones que pueden ser utilizadas por otros liceos e investigadores, dado que la literatura destaca también lo difícil que es instaurar este tipo de liderazgo en culturas caracterizadas por la competición y por relaciones de poder basadas en la estructura jerárquica y funcional, como se ha evidenciado para el caso chileno (Valiente et al., 2021).

La dimensión de gestión directiva juega un importante rol facilitador para la implementación de las prácticas de liderazgo distribuido. Se concluye que para lograr un liderazgo distribuido es fundamental implementar estrategias de apoyo profesional docente con foco en metodologías activas de enseñanza y aprendizaje. El liderazgo distribuido emerge como un cambio cultural que involucra a toda la comunidad educativa y cuyo foco debe estar en la formación integral de sus estudiantes.

Las implicancias de los hallazgos de este estudio apuntan a la necesidad de profundizar en el contexto cultural, social y económico en donde se despliegan las prácticas de liderazgo distribuido. Por otro lado, se debe avanzar en aquellos aspectos relacionados con la política educativa orientadas específicamente a la educación técnico profesional, que estarían facilitando u obstaculizando la implementación de las prácticas aquí encontradas. Los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2021), recientemente aprobados para la educación técnico profesional, son un marco orientador. Sin embargo, deben ser debidamente socializados y adaptados a la realidad de cada establecimiento con el fin de ser incorporados en la cultura y estructura organizacional.

La principal limitación de este estudio refiere a las características de la muestra. Los casos seleccionados tienen una trayectoria sostenida de mejoramiento y buenos indicadores de desempeño. Sin embargo, no son representativos de lo que acontece a nivel nacional. Como proyección futura sería interesante incorporar otros factores y perspectivas teóricas, así como otros actores relevantes, como es el caso de estudiantes y profesionales de los centros de formación práctica.

Referencias

- Ahumada, L., Castro, S., Durán, V., & Maureira, O. (Eds.; 2022). Liderazgo distribuido y cultura de colaboración en educación media técnico profesional: Análisis de las relaciones, interacciones y cultura colaborativa. RIL Editores.
- Avis, J., Atkins, L., Esmond, B., & McGrath, S. (2021). Reconceptualising VET: responses to covid-19. *Journal of Vocational Education & Training*, 73(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1861068>
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM Ediciones.
- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM Ediciones.
- Bravo-Rojas, M., Rojas-Jara, A., & Mondaca-Rojas, C. (2021). Liderazgo distribuido y sistémico con pertinencia cultural en la educación media técnico profesional chilena: Desafíos y propuestas de política educativas. *Interciencia*, 46(12), 462-470.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Centro de Innovación en Liderazgo Educativo. (CILED, 2021). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar en la Educación Media Técnico Profesional*.
- Domingo, V. (2021). La Formación Profesional Dual en Aragón: Visión empresarial del sector de atención a la dependencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e25), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e25.3551>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gómez, D. (2022). *Lineamientos para la impartición del tipo medio superior mediante la opción de educación dual*. Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5643226&fecha=18/02/2022#gsc.tab=0
- Gontero, S., & Weller, J. (2019) Desafiando la incertidumbre: Jóvenes en transición de la escuela al trabajo en América Latina. En L. Sepúlveda & M. J. Valdebenito (Eds.), *Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo* (pp. 265-297). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- González-Ferriz, F. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos en formación profesional: La aplicación de las nuevas tecnologías a la investigación de mercados en los ciclos de comercio y marketing. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 105-121. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i1.2653>
- Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: Taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, 42(5), 438-456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>
- Irit, S., Grinshtain, Y., Ayali, T., & Yehuda, I. (2022). Leading the school change: The relationships between distributed leadership, resistance to change, and pedagogical practices. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2068187>
- Lafont, J., Torres, F., & Ensuncho, A. (2021). Desafíos de las universidades ante la tendencia mundial de la industria 4.0. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(Especial 4), 306-318. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.37009>
- Láscares-Smith, D., & Schmees, J. K. (2021). The Costa Rican business sector's concepts of the transfer of German dual training. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46792>
- Maureira, O., & Garay, S. (2019). Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. *Perfiles Educativos*, 41(166). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718>
- Mifsud, D. (2023). A systematic review of school distributed leadership: exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*, 3-36. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2158181>
- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, 2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. CPEIP. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/05/Marco-Buena-Direcci%C3%B3n.pdf>

- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, 2016a). *Política nacional de formación técnico profesional. Decreto exento No. 848/2016*. Subsecretaría de Educación.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2168/mono-9000.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, 2016b). *Bases curriculares para formación diferenciada técnico-profesional: Especialidades y perfiles de egreso*.
<https://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2015/12/bases-curriculares-tp-final-2013.pdf>
- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, 2021). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos que imparten Educación Media Técnico-Profesional y sus sostenedores*.
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17527/EID_TP_estandar.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021). *Teachers and leaders in vocational education and training*. OECD Reviews of Vocational Education and Training.
<https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>
- Ortega-Rodríguez, P. J., & Pozuelos, F. J. (2022). Factores influyentes en la mejora escolar: Un estudio de casos en las escuelas Freinet. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 181-189.
<https://doi.org/10.5209/rced.70415>
- Queupil, J. P., Cuéllar, C., Cuenca, C., Ravest, J., & Guíñez, C. (2021). Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: Un estudio de caso a través del análisis de redes sociales. *Calidad en la Educación*, 54, 107-142. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.952>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning: Educational change as social movement*. Routledge.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. M., Huaita Acha, D. M., Vásquez Tomás, M. R., & Holguin-Alvarez, J. (2022). Percepción del liderazgo distribuido en la educación peruana. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 248-265.
<https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.17>
- Salido, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>
- Šćepanović, V., & Martín, A. (2020). Dual training in Europe: A policy fad or a policy turn? *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 15-26. <https://doi.org/10.1177/1024258919898317>
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2019a). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la Educación Técnico Profesional en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1-14.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1661>
- Sepúlveda, L., & Valdebenito M. J. (2019b). Gestión directiva en establecimientos de Educación Media Técnico Profesional: Desafíos para el liderazgo. *Calidad en la Educación*, 51, 192-224.
<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.666>
- Spillane, J. P., & Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169-181.
<https://doi.org/10.14244/198271993070>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

CRediT

Conceptualización: LA, SC, OM, MP; Revisión y análisis de instrumentos: LA, SC, OM, MP; Diseño metodológico: LA, OM, MP; Producción de datos: LA, SC, OM, MP; Análisis de datos: LA, SC; Redacción manuscrito original: LA, SC, OM.; Revisión y edición manuscrito: MP; Financiamiento: LA, OM, MP; Administración del Proyecto: LA.